

Valtin, Renate

Dem Kind in seinem Denken begegnen. Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 173-186. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate: Dem Kind in seinem Denken begegnen. Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 173-186 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97962 - DOI: 10.25656/01:9796

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97962>

<https://doi.org/10.25656/01:9796>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren 211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285
---	-----

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299
---	-----

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak	331
--	-----

Dem Kind in seinem Denken begegnen – Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik¹

„Die Kindheit hat ihre eigene Weise, zu sehen, zu denken und zu empfinden. Nichts ist unsinniger, als ihr die unsrige unterschieben zu wollen“, schrieb ROUSSEAU, der schon lange vor modernen Entwicklungspsychologen wie PIAGET darauf verwies, daß Kinder eine andere Wahrnehmungs- und Denkweise als Erwachsene und ein Recht auf ein kindliches Eigenleben haben. Dieses Zitat ROUSSEAUS mit seiner impliziten Programmatik möge als Einstimmung dienen in die Aufgabe, die ich als wesentlich für die Grundschuldidaktik betrachte, nämlich das Kind als Subjekt seiner Lernfähigkeit zu begreifen, seine Sicht- und Denkweisen zu berücksichtigen und sich darauf einzulassen, daß Kinder über qualitativ andere Systeme der Informationsverarbeitung und entwicklungsstands-spezifische Kompetenzen verfügen. Dabei geht es nicht nur darum, effektivere Lern- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen, sondern auch darum, Kindern das Recht einzuräumen, daß ihre Sichtweisen respektiert, gefördert und unterstützt werden.

Das seit der Reformpädagogik immer wieder erhobene Postulat der „Kindorientierung“ wird, wie HÄNSEL (1989) gezeigt hat, mit zweierlei Bedeutung verwendet: erstens in einem spezifisch didaktischen Sinn als „kindgemäßer“ Unterricht und zweitens in einem allgemeinpädagogischen Sinn, wobei Schule als „Kinderschule“ und als Lebens- und Lernort von Kindern konzipiert wird. Nur im zweiten Sinne ist meines Erachtens die Forderung nach Kindorientierung in der Grundschulpädagogik bislang eingelöst: Man denke an die Konzeptionen des „offenen Unterrichts“ (RAMSEGER 1977) oder an mehr sozialisationstheoretisch begründete Entwürfe einer kindgerechten Grundschule, an die aufgrund der veränderten Kindheit und der gewandelten Sozialisationsbedingungen von Kindern neue Herausforderungen gestellt sind (vgl. das FRANKFURTER MANIFEST DES ARBEITSKREISES GRUNDSCHULE, FAUST-SIEHL u.a. 1990).

Demgegenüber ist das Postulat von Kindorientierung im didaktischen Sinn kaum eingelöst worden, weil der Grundschuldidaktik eine adäquate Lerntheorie fehlt, in der das Kind als *Subjekt des Lernprozesses* und als Schöpfer der Lerngegenstände begriffen wird und die auch entwicklungspsychologisch dem Anspruch gerecht wird, *das Kind da abzuholen, wo es steht*. FROMM (1987) hat herausgearbeitet, wie sehr die Sicht der Schüler in der pädagogischen Theoriebildung vernachlässigt worden ist, hat jedoch die Altersspezifik nicht berücksichtigt.

Im ersten Teil meiner Ausführungen werde ich kurz auf die traditionellen Lernkonzepte der Grundschuldidaktik eingehen und eine theoretische Perspektive entwickeln, welche den spezifischen Entwicklungsstand, die Deutungsmuster und Alltagstheorien des Kindes berücksichtigt, wobei ich mich auf die Erkenntnistheorie und Entwick-

¹ Überarbeitete Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin am 25.1.1993.

lungspsychologie des frühen PIAGET beziehe. Im zweiten Teil werde ich die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes aufzeigen anhand von konkreten Beispielen aus meinen Forschungsprojekten zum Schriftspracherwerb und zum sozialen Lernen.

1. Die Berücksichtigung der Denkweisen von Kindern

Das Eingangszitat von Rousseau enthält auch den Anspruch, sich in Erziehung und Unterricht auf die spezifischen Sicht- und Denkweisen der Kinder einzulassen, also auch darauf, daß Kinder entwicklungsstandspezifische Kompetenzen aufweisen und über qualitativ andere Systeme der Informationsverarbeitung im Sinne andersartiger operatorischer Niveaus verfügen. Die Allgemeine Didaktik und die Lernbereichsdidaktiken sind diesem Anspruch bislang nur ansatzweise gerecht geworden. Das liegt auch daran, daß innerhalb der traditionellen Weimarer Grundschulkonzeption wie auch in der Schulreifekonzeption der 1950er und 1960er Jahre Lernen als Funktion von Anlage und Reifung angesehen und das Kind nicht als Subjekt der Lerntätigkeit wahrgenommen wurde. In den späteren curricularen Konzepten, vor allem in der Tradition der behavioristischen Lern- und Instruktions-theorien, wurden Lehren und Lernen als korrespondierende Vorgänge gesehen (so definierte der Bildungsrat Curriculum als „ein System für den Vollzug von Lernvorgängen“, BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1973). In den nach der sogenannten kognitiven Wende favorisierten prozeßorientierten Modellen der Informationsverarbeitung wird das Gehirn wie ein Computer betrachtet, das man nur richtig, das heißt in sachlogischer Abfolge bestimmter Teilchen, programmieren müsse. Lernen wurde und wird noch vielfach gefaßt als Folge direkter Übermittlung und/oder Nachahmung und Prägung, wobei guter Unterricht im wesentlichen darin besteht, den Lernstoff richtig „beizubringen“ und durch Bereitstellung guter Rahmenbedingungen den Lernerfolg zu gewährleisten. Letztlich werden innerhalb dieser Ansätze die Schülerin und der Schüler als *abhängige Variable* betrachtet und der Lernerfolg/-mißerfolg als Produkt externer und interner Faktoren konzipiert, das heißt Schülerin und Schüler als passive Individuen, in denen die äußeren Reize (das Lernangebot) Spuren hinterlassen – oder eben auch nicht.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Nachfolger, zum Beispiel die kritisch-konstruktive Didaktik KLAFFIS, haben gegenüber dem behavioristisch entleerten Lernbegriff zwar die Subjekttätigkeit hervorgehoben und Lernen gesehen als „selbsttätigen geistigen Akt (...), in dem der Lernende die ‚Struktur‘ oder die ‚Logik‘ einer Erkenntnis, eines Könnens usw. geistig nachvollzieht“ (KLAFFI 1971, S. 696). Lernen wurde jedoch wiederum verstanden als korrespondierender Begriff zu „lehren“ und „unterrichten“. Das Problem, daß Lehren nicht in Lernen umschlagen muß, weil die Erkenntnisse der Lernenden nicht der Sachlogik des Lerngegenstandes entsprechen, sondern einer eigenen Psychologik folgen, wurde nicht immer mit aller Deutlichkeit gesehen. Verwiesen wurde auf Unterschiede hinsichtlich Ausgangsbedingungen, sachstrukturellem Entwicklungsstand, Vorerfahrungen und Voreinstellungen, aber die entwicklungs-spezifischen Informationsverarbeitungssysteme der Kinder wurden nicht berücksichtigt. Ähnliches gilt für die an der sowjetischen Lerntheorie orientierte Didaktik der DDR (z.B. LOMPSCHER 1988). Die Aneignungsstufen sind orientiert am Sachgegenstand, wie Erwachsene ihn konzipieren. Ferner sind die gelieferten methodischen Beispiele eher an dem fiktiven Durchschnittsschüler ausgerichtet und zeichnen sich durch starke Lenkung und Kontrolle durch die Lehrperson aus.

Erst in den letzten Jahren entstehen in bezug auf einige Lernbereiche der Grundschuldidaktik Konzeptionen, die den Entwicklungsstand der Kinder ebenso berücksichtigen wie naive Theorien des Kindes in Hinblick auf den jeweiligen Lerngegenstand und sich auch auf PIAGETS genetische Erkenntnistheorie und kognitive Entwicklungspsychologie berufen (KLEWITZ 1988, FAUST-SIEHL/SCHWEITZER 1994, FAUST-SIEHL 1994). Diesen Ansatz möchte ich nun weiter ausführen. Mein Kerngedanke ist der folgende: Die Aufgabe der Pädagogin und des Pädagogen, und das wurde schon im geisteswissenschaftlichen Bildungsverständnis von SPRANGER und WILHELM FLITNER hervorgehoben, besteht darin, das Kind zu „inspirieren“ und seine „geistige Erweckung“ zu bewirken. In den nüchterneren Worten von PIAGET geht es darum, eine dosierte Diskrepanz bzw. einen kognitiven Konflikt zwischen den Denkweisen des Kindes und der Struktur der Erkenntnis, wie sie für den Lerngegenstand erforderlich ist, herzustellen. Um dies bewirken zu können, müssen die Pädagogen jedoch zunächst dem Kind in seinem Denken begegnen können. Dazu benötigen sie nicht nur die Kenntnis der Strukturen des kindlichen Denkens bzw. seines operatorischen Niveaus, sondern sie müssen wissen, wie das Kind aktiv den jeweiligen Lerngegenstand (re-)konstruiert. Meine These lautet, daß *diese Art der (Re-)Konstruktion jeweils spezifisch für jeden Lerngegenstand zu ermitteln* ist und sich nicht durch eine sachstrukturelle Analyse des Lerngegenstands oder durch eine Ableitung vom operatorischen Niveau des Kindes bestimmen läßt.

PIAGETS genetische Epistemologie bietet ein theoretisches Fundament und sein klinisches Interview ein methodisches Rüstzeug dazu. PIAGET verweist darauf, daß jegliche Kognition eine Konstruktion ist, die in Interaktion mit der Umwelt erfolgt. Gerade in seinen frühen Schriften hat er auf die Bedeutung sozialer Erfahrungen und den Unterschied zwischen dem Einfluß der Gleichaltrigen und dem der Erwachsenen aufmerksam gemacht (PIAGET 1986). Mit dem Assimilationskonzept (Eingliederung in schon bestehende und sich entwickelnde Pläne und Strukturen) kann er erklären, warum bei Kindern (und Erwachsenen) „falsche“ Kognitionen zustande kommen, die nicht auf Nachahmung beruhen. Dies kann zum Beispiel die Aneignungstheorie nicht systematisch erklären.

Eine Berücksichtigung des Kindes als Subjekt seiner Lerntätigkeit bedeutet mindestens dreierlei:

(1) Das Kind kommt zur Schule mit alltagsweltlichem Wissen und naiven Theorien, die dem Grad seiner kognitiven Strukturiertheit entsprechen und für die Lösung seiner Alltagsprobleme und -situationen funktional sind, die aber dem in der Schule abverlangten theoretischen Wissen, der geforderten systematischen Aneignung von Wissen und Können, dem Erfassen fachspezifischer Erkenntnisaspekte nicht adäquat sind. Statt unmittelbar praktischer Beziehung zur Welt, die durch Situations- und Anschauungsgebundenheit gekennzeichnet ist, statt Impulsivität und Spontaneität werden in der Schule eine Ablösung von realen Objekten, willkürliche Aufmerksamkeit und Bewußtheit gefordert, damit wissenschaftliche Begriffssysteme und methodische Verfahrensweisen zur Gewinnung von Erkenntnissen ausgebildet werden können. Aber diese Disparität zwischen kontextgebundenen und kontextfreien Lernformen – eine These, die zum Beispiel von DONALDSON (1982) vertreten wird – ist nicht allein entscheidend für mögliche Lernprobleme. Hinzu kommt als weiteres:

(2) Bei der Rekonstruktion des Erkenntnisgegenstands baut das Kind Vorstellungen und Regeln auf, die seinem Niveau kognitiver Operationen entsprechen, aber komplexen Gegenständen zunächst nicht adäquat sind, da die kindlichen Rekonstruktionen aufgrund

des Egozentrismus einer Komplexitätsreduktion unterliegen. Dies führt zu typischen Schwierigkeiten bei *allen* Kindern, da in der Schule den Kindern die Lerngegenstände in einer Form vermittelt werden, die der Erkenntnisstruktur von Erwachsenen entsprechen.

(3) Ferner entwickelt das Kind individuelle Regeln und Verfahrensweisen, die manchmal dem Sachgegenstand nicht adäquat sind, oder überträgt Deutungsmuster, die seinen sozialen Erfahrungen entsprechen, in unzulässiger Weise.

Meine Überlegungen zum Entwicklungsstand, zum Alltagswissen und zu Rekonstruktionsleistungen des Kindes möchte ich zunächst am Schriftspracherwerb verdeutlichen.

2. Beispiele für (Re-)Konstruktionsleistungen von Kindern

2.1 Zum Schriftspracherwerb

Beim Schriftspracherwerb muß das Kind das alphabetische Prinzip der Schrift konstruieren und damit eine kulturelle Leistung nachvollziehen, für deren Entwicklung die Menschheit Jahrtausende gebraucht hat. Die geniale Idee, von der Bedeutung der Sprache zu abstrahieren, den Klangstrom in Lautklassen zu gliedern und durch einen kleinen Vorrat von Zeichen (26 Buchstaben) darzustellen, erfordert eine beträchtliche Abstraktion und Sprachbewußtheit, entlastet aber das Gedächtnis. (Ein gebildeter Chinese muß 50.000 Zeichen seiner Begriffsschrift lernen.)

In den letzten Jahren hat man erkannt – und das betrachte ich als folgenreichstes Ergebnis für den Anfangsunterricht –, daß der Schriftspracherwerb des Kindes nicht als Anhäufung einer immer größeren Anzahl beherrschter Wörter erfolgt, sondern sich in den frühen Phasen als Abfolge spezifischer Strategien beim Lese- und (Recht-)Schreiblernen charakterisieren läßt, die sich in einem Stufenmodell abbilden lassen (siehe Abbildung). Diese Stufen sind mit geeigneten Methoden bei allen Kindern erkennbar, wobei sich herausgestellt hat, daß Legastheniker sich länger auf den unteren Ebenen des Stufenmodells aufhalten.

Die spontanen Verschriftungen der Kinder lassen eine klare Abfolge erkennen von willkürlichen Buchstabenaneinanderreihungen (Wortsalat), über Skelettschreibungen, zu phonetischen und dann zu orthographischen Verschriftungen. Wie ich in einer einjährigen Längsschnittuntersuchung in einer Vorklasse und einem ersten Schuljahr feststellen konnte (VALTIN/NAEGELE 1993), spiegeln diese Stufen die Einsichten des Kindes in den Zusammenhang von Sprache und Schrift wider, wobei einerseits das Wort-, andererseits das Lautkonzept und die Lautanalyse bedeutsam sind.

In der Schule wird das Kind mit einem neuartigen formalen Wortbegriff konfrontiert, während seine Alltagsvorstellungen vom Wort handlungs- und kontextbezogen sind. (Beispiele: Auf die Frage: „Warum heißt Geburtstag Geburtstag?“ erhält man Antworten wie: „Weil man da Geschenke bekommt“, „Weil es da Kuchen gibt“. Um sich auf den schulischen Wortbegriff einzustellen, muß das Kind kognitiv eine Dezentrierungsleistung vollbringen und vom Gegenstand bzw. der Handlung abstrahieren, was nicht auf Anhieb gelingt. Noch nach drei Monaten Schulunterricht gibt es Kinder, die auf die Frage: „Hör mal genau hin. Womit fängt das Wort Auto an?“ antworten: „Mit einer Stoßstange“.

Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens

Fähigkeiten und Einsichten		Lesen	Schreiben	
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	„Als-ob“-Vorlesen	Kritzeln	1
2	Kenntnis einzelner Buchstaben anhand figurativer Merkmale	Erraten von Wörtern aufgrund visueller Merkmale von Buchstaben oder Buchstabenteilen (Firmenembleme benennen)	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens	2
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute	Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext	Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“	3
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis	Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“	4
5	Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente	Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er)	Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen	5
6	Automatisierung von Teilprozessen	Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung	Entfaltete orthographische Kenntnisse	6

Ebenso haben Kinder Schwierigkeiten bei der Segmentierung von Sätzen in Einzelwörter, weil sie ursprünglich nach Sinneinheiten gliedern. Auch betrachten sie nur inhaltsträchtige Wörter wie Substantive und Verben als Wörter. Entsprechend verschriften Vorschulkinder (wie die Sumerer) nach dem Schlagwortprinzip. Sie gelangen erst allmählich zu der Erkenntnis, daß *alle* Redeteile aufgeschrieben werden, und haben – wie viele legasthenische Kinder – Probleme bei der Segmentierung sprachlicher Einheiten in Wörter. Meist werden die Wörter ohne Lücken hintereinander geschrieben. Mit der Erkenntnis des Wortkonzepts setzen Kinder – und auch das ist eine originelle Regelerbildung – Striche zwischen die Wörter, um Wortgrenzen zu markieren.

Daß Kinder als aktive Schöpfer des Lerngegenstands sich Regeln bilden, die der Sachstruktur nicht angemessen sind, habe ich in einer weiteren Untersuchung an 60 guten und schwachen Rechtschreibern des 3., 4. und 6. Schuljahres nachgewiesen (VALTIN/NAEGELE 1993). Den Kindern wurden unter anderem Wörter diktiert, die in einen Satz einzusetzen waren, und sie wurden anschließend nach dem Grund für ihre

Schreibweise befragt. Es zeigte sich, daß viele Orthographiefehler aus einer falschen Regelbildung entstehen. So wurde vor allem von rechtschreibschwachen Schülern die Verdoppelung von Konsonanten (in den Beispielwörtern: herrlich, Geschirr) nicht vorgenommen, weil sie die falsche Regel gebildet hatten: „Doppelkonsonanten kann man hören. Ich höre aber nur ein r.“ Diese Regel hatten auch viele gute Rechtschreiber gebildet, sie hatten aber das Kunststück fertiggebracht, die Doppelkonsonanten zu hören: „Es heißt doch Geschirrrrr und herrrrlich!“

Aufgrund privater Regelbildungen hatten einige Kinder auch Schwierigkeiten, die grammatische Wortklasse zu erkennen, was bei der Großschreibung relevant ist, weil sie sich durch die in den Lehrplänen vorgeschriebenen Bezeichnungen (Tun-Wort für Verb) auf eine falsche Fährte locken ließen („Gliedermaßen schreibe ich klein, denn es ist ein Tun-Wort: Sie können weh tun.“). Auch die Bezeichnung „Begleiter“ für Artikel kann Kinder verwirren. So meint ein Mädchen, bei „Er Zerreißt den Brief“ würde „zerreißt“ groß geschrieben, „weil ein Begleiter davor steht“. Die anscheinend kindertümlichen Bezeichnungen wie Tun-Wort oder Begleiter verführen Kinder zu falschen Assimilationen. (Es spricht viel dafür, im Grammatikunterricht schon in den ersten Schuljahren die lateinischen Bezeichnungen zu wählen, wie es ja auch der Lehrplan der DDR vorsah.)

Die dieser Befragung zugrundeliegende Idee, das Kind als Informant über seinen Lernprozeß ernst zu nehmen, hat sich auch in einem weiteren Bereich als fruchtbar erwiesen. Es zeigte sich, daß die rechtschreibschwachen Kinder über weniger effektive Lerneinstellungen zur Orthographie sowie über eine geringere Kenntnis effektiverer Strategien und methodischer Vorgehensweisen zum Behalten eines Wortes verfügten. Befragt, was sie tun, wenn sie sich ein schweres Wort merken sollten, antworteten jüngere Kinder und ältere rechtschreibschwache Kinder in der Regel: „Lesen und behalten“, „Ich guck es mir an, dann kann ich es.“ Die älteren guten Rechtschreiber nannten mehrere und auch wirkungsvollere Strategien (z.B. auf besondere Schwierigkeiten achten, abschreiben, das Wort aus dem Gedächtnis schreiben und dann vergleichen, durch Wiederholungen lernen).

Mit Hilfe der klinischen Methode, wie PIAGET die Technik seiner Gespräche mit Kindern genannt hat, lassen sich – das habe ich zu verdeutlichen versucht – Modellvorstellungen der Kinder in bezug auf den Lerngegenstand und die Lernstrategien aufzeigen, die für förderdiagnostische Vorgehensweisen unmittelbar relevant sind. Als eine wichtige didaktische Konsequenz ergibt sich, daß im Unterricht diese Regelbildungen ernst genommen und aufgegriffen werden müssen. Dies impliziert auch ein neues Konzept von Fehlern: Fehler sind notwendige und häufig auch sinnvolle Annäherungen an den Lerngegenstand. Sie können paradoxerweise auch Fortschritte in der Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten signalisieren. (Ein Kind, das das Wort „Roller“ zunächst mechanisch richtig schreibt, wird – angelangt auf der Stufe der phonetischen Verschriftungen – „Rola“ schreiben. Auch „Opa“, zunächst richtig geschrieben, kann auf der Stufe der Entdeckung orthographischer Muster „Oper“ verschriftet werden und ist als Fortschritt zu werten.)

Die Erkenntnis, daß diese Fehler als Ausdruck unterschiedlicher Strategien beim Schriftspracherwerb bei allen Kindern zu beobachten sind, ergibt eine neue Perspektive für die Legasthenieforschung und läßt die Interpretationen von Legasthenie als Defizite in kognitiven Funktionen oder als Folge von Teilleistungsstörungen fragwürdig erscheinen. Reversionen von Buchstaben, wie sie auf Stufe 1 häufig auftauchen, sind ein Anzeichen für die noch nicht erworbene Einsicht, daß nicht nur die Form, sondern

auch die Lage der Buchstaben im Raum bedeutungsunterscheidend ist – es handelt sich also um einen noch nicht vollzogenen Lernschritt. In der (älteren) Legasthenieforschung wurden und werden zur Erklärung dieser Fehlerarten Funktionsstörungen wie Raum-Lage-Labilität oder Rechts-Links-Unsicherheiten verantwortlich gemacht, trotz gegenteiliger Befunde (VALTIN 1973). Die auf Stufe 2 (Skelettschreibungen) zu beobachtenden Auslassungen von Buchstaben deuten darauf hin, daß dem Kind die vollständige Lautanalyse noch nicht gelingt. Die Tatsache, daß *alle* Kinder diese Schwierigkeiten haben, macht das früher herangezogene Erklärungskonzept der „auditiven Wahrnehmungsstörungen“ hinfällig. Daß legasthenische Kinder durchaus in der Lage sind, genau zu hören, zeigte sich schon in einer älteren Untersuchung, in der LRS-Kinder gut im „Wepman Auditory Discrimination Test“ mit englischen Wörtern abschneiden, allerdings mehr Schwierigkeiten als gute Leser und Rechtschreiber im „Bremer Diskriminationstest“ aufwiesen (VALTIN 1981). Auf dem Hintergrund des Stufenmodells erscheint Legasthenie zunächst, deskriptiv betrachtet, als verzögerte Entwicklung und mangelnde Passung zwischen den Strategien der Schüler und den Lernanforderungen in der Klasse. Als Ursache für diese Verzögerung kommen verschiedene Faktoren in Betracht wie Artikulationsschwierigkeiten, Wortschatzarmut, niedriger Verbal-IQ oder Impulsivität, wobei insgesamt eine starke Korrelation mit dem sozio-kulturellen Milieu zu beobachten ist. Aber auch schulische Faktoren wie häufiger Lehrerwechsel oder Qualität des Unterrichts spielen dabei eine Rolle (VALTIN 1973, 1981). Vermutlich haben Legastheniker größere Hürden beim Schriftspracherwerb zu überwinden, was zu einer verlangsamten Ausbildung der notwendigen Strategien führt. Das verlangsamte Lernen dieser Kinder wird zum Versagen, weil die Lernanforderungen, die an die Gesamtklasse gestellt werden, keine optimale Passung mit ihren Lernvoraussetzungen bilden. Hinzu kommen auch emotionale Faktoren. Der Zwang zur Leistungsbeurteilung führt dazu, daß langsames Lernen vom Kind und der Lehrerin als Mißerfolg gedeutet wird, was beim Kind zu Leistungsversagenserlebnissen und dem bekannten Teufelskreis führt. Erfahrungen aus sogenannten freien Schulen zeigen übrigens, daß der Wegfall der Notengebung und früher Selektionsentscheidungen diesen Kindern mehr Zeit zum Lernen bietet und ihnen Mißerfolgserlebnisse und deren negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung erspart.

Das hier vertretene Konzept von Lernen und Entwicklung als Aufbau von Strukturen des Erkennens, der Bedeutungszuschreibung und der Bewertung erfordert in der Forschung ein anderes Vorgehen: eine qualitative Methode der Befragung des Kindes und ein hermeneutisch-interpretatives Auswertungsverfahren, was ich nun an einem weiteren Beispiel, das sich auf das *soziale Lernen* bezieht, verdeutlichen möchte.

2.2 Soziales Lernen

Das soziale Lernen erhält heute eine besondere Bedeutung angesichts veränderter gesellschaftlicher und familiärer Verhältnisse (geringe Geschwisterzahlen, hoher Anteil alleinerziehender Mütter und Väter, steigende Scheidungsraten) und erfordert eine neue Konzeption von Grundschule als Ort sozialer Lernerfahrungen. Im folgenden beziehe ich mich auf meine Forschungen, in denen es um die Rekonstruktion der Bedeutung und die Entwicklung wichtiger sozialkognitiver und moralischer Konzepte (Freundschaft, Lügen, Strafe, Geheimnis) von Kindern geht (VALTIN 1991). Über 300 Kinder

zwischen 5 und 12 Jahren, zu jedem Thema etwa 75 bis 100, wurden in halbstrukturierten Interviews einzeln, meist zu Filmen bzw. Bildgeschichten, befragt.

Leitende Hypothese dieser Untersuchungen war die Weiterführung des Gedankens von PIAGET, daß nicht die Gleichaltrigengruppe an sich, sondern die Freundschaften einen wichtigen Ort sozialen Lernens bilden, wo das Kind spezifische Erfahrungen gewinnt und besonderen Herausforderungen ausgesetzt ist, die in der eher durch Gehorsam und Autorität gekennzeichneten Eltern-Kind-Beziehung (hinzuzufügen wäre die Lehrer-Kind-Beziehung) fehlen.

Um einen Einblick in die Denkweise von Kindern und in die Befragungsmethode zu ermöglichen, werde ich ein Gespräch mit einem fast siebenjährigen Jungen wiedergeben. Alexander wurde zu seinen Freundschaftsvorstellungen befragt, wobei ich den Interviewleitfaden des amerikanischen Entwicklungspsychologen SELMAN (1984) verwendet habe.

Freundschaftsinterview mit Alexander (6; 11 Jahre)

I.: Du hast doch bestimmt einen Freund oder mehrere?

A.: Einen Freund hab' ich, das ist der Olaf, das ist eigentlich mein Lieblingsfreund. Heute gehe ich zu ihm – und dann hab' ich noch 'nen Freund, wie heißt'n der, ach so, Oliver. Mit dem bin ich auch meistens zusammen.

I.: Und warum sind sie deine Freunde?

A.: Weil sie nett sind. Weil sie mir gefallen als Freunde.

I.: Ja. Was ist denn gut an denen, oder was findest du nicht gut?

A.: An dem Oliver find' ich eins nicht gut, der malt in der Stunde immer.

I.: Stört dich das?

A.: Na, ich find' es nicht gut. Das stört mich an ihm. An Olaf, was stört mich denn an Olaf, hm, also, eigentlich bei meinem Freund Olaf also nichts. Hab' ich jedenfalls nichts beobachtet, was mich stört.

I.: Mhm. Also du sagst, es sind deine Freunde, weil sie nett sind.

A.: Ja.

I.: Gibt's noch einen Grund, warum sie deine Freunde sind?

A.: Mhm, weil .. als der Olaf, der hat nämlich mal zwei Orden im Rennen gekriegt, und deswegen mag ich ihn so.

I.: Ach so, findest du das toll?

A.: Ja, und sporthaft.

I.: Sportlich, ja? Ja. Warum ist es denn wichtig, daß man Freunde hat?

A.: Daß man mit ihnen spielt, und wenn man jetzt keinen Freund hat, dann ist man ja dauernd alleine. Ich hab' zwar, ich hab' zwar 'n Bruder ...

I.: Und warum brauchst du einen Freund, also zum Spielen, ja?

A.: Ja, um ... 'n Freund brauch' ich, daß ich nicht immer in der Schule allein bin; wenn ich keine Freunde hab', das ist ja alles nicht gut – weil, das ist ja traurig.

I.: Weißt du noch, wie ihr Freunde geworden seid, du und Olaf, oder du und Oliver?

A.: Ich bin mit Oliver Freund geworden, als ich in der Vorschule noch war, als ich eingeschult wurde, da hat er mich angesprochen, da hat er seinen Namen gesagt, und ich hab' dann meinen Namen gesagt, und dann sind wir Freunde geworden.

I.: Mhm.

A.: Und mit dem Olaf bin ich Freund geworden, als ich ihn mal angesprochen habe. Ich hab' gefragt, wie er heißt, und dann hat er gesagt „Ich heiße Olaf“, und dann hab' ich meinen Namen gesagt, und dann sind wir Freunde geworden.

I.: Also muß man denn nur seinen Namen sagen, und schon ist man befreundet?

A.: Nee, .. wir ham, mit Oliver hab' ich mich einmal gezankt, ganz doll in der Wolle gehabt – zwei Tage ham wir nich mehr zusammen geredet.

I.: Na, das muß aber schlimm gewesen sein. Warum habt ihr euch denn da gestritten?

A.: Weil .. das weiß ich jetzt nicht mehr. Das war, das ist schon lange her.

- I.: Ja, und wie habt ihr euch gestritten?
- A.: Ja, wir ham uns beschimpft und Ausdrücke auf'nander gesagt ...
- I.: Und noch was?
- A.: Weiter nichts.
- I.: Gehauen habt ihr euch nicht?
- A.: Doch, 'n bißchen.
- I.: Was habt ihr denn gemacht, daß der Streit aufhört? Weißt du das noch?
- A.: Ich hab' einfach gesagt: „Woll'n wir uns wieder vertragen?“ Hat Oliver gesagt „Nein“, aber nächsten Tag hab' ich wieder gefragt, nochmal, „Wollen wir uns wieder vertragen?“, und dann ham wir uns wieder vertragen.
- I.: Sag' mal, ist es eigentlich leicht oder schwer, einen Freund zu finden, Alexander?
- A.: Für mich war's nicht so schwer. Man kann zum Beispiel sagen, zum Beispiel, jetzt nehmen wir mal ein Beispiel, äm, äm, ... sagt man einfach: „Hej, Du“ und dann sagt derjenige, mit dem man Freund werden will, wenn ich mit ihm Freund sein will, dann sprech' ich ihn an. Erst mal guck ich ihn mir ja an von weitem, ob er mir auch gut ist. Mmm – und dann ham wir uns befreundet.
- I.: Wie muß denn ein Kind sein, mit dem du gerne spielen willst und Freund sein willst?
- A.: Freundlich, nett.
- I.: Du hast doch gesagt, du guckst ihn dir erst mal von weitem an, nich? Worauf achtest du denn da noch?
- A.: Auf sein Gesicht, auf sein Gesicht muß man nämlich gucken, ob sein Gesicht nett ist, oder ob es nicht nett ist – wenn es nett ist, wenn es nett aussieht, dann werd' ich mit ihm Freund, wenn es böse ist, oder wenn es 'n Amerikaner ist, dann möcht' ich nicht mit ihm spielen.
- I.: Aber warum? Kennst du denn Amerikaner?
- A.: Nö.
- I.: Denkst du dir, daß die nicht nett sind, oder wie?
- A.: Naja, manche können sehr böse werden.
- I.: Wer war noch mal dein Lieblingsfreund? Olaf?
- A.: Ja.
- I.: Vertraust du dem Olaf?
- A.: Joa.
- I.: Was bedeutet denn Vertrauen?
- A.: Wenn man – z.B. wenn jemand was sagt, was stimmt, und ich glaube ihm das nicht, also dann fragt man ja erst, ob du mir vertraust, aber das sagt man davor.
- I.: Stell dir jetzt mal vor, du hättest was ausgefressen, irgendwas Schlimmes gemacht, aber deinem Freund, dem vertraust du, würdest du's dem Olaf erzählen?
- A.: Ich würde ihm vertrauen, ja.
- I.: Dürfte dein Freund es deinen Eltern erzählen?
- A.: Nein. Ich würde ihm sagen, „Du darfst das nie, nie, nie in deinem Leben verraten, und du mußt mir die Ehrenhand geben“.
- I.: Aha, und was wäre, wenn er das trotzdem verraten würde?
- A.: Dann wär' ich mit ihm nicht mehr Freund, dann wär' ich mit ihm sehr sauer, sehr böse.
- I.: Könntest du ihm verzeihen?
- A.: Nee.
- I.: Könntest du dir vorstellen, daß 'ne Freundschaft zu Ende geht?
- A.: Ja, einmal mit meinem großen Freund, der heißt Oliver, im Sommer hab' ich mit ihm sehr gut gespielt, aber jetzt hier im Winter klappt das wohl nicht mehr so mit uns beiden.
- I.: Also es ist nicht mehr dein Freund, weil ihr nicht mehr zusammen spielt?
- A.: Ja.
- I.: Woran liegt denn das, daß ihr nicht mehr zusammen spielt?
- A.: Er ist mir zu weit überlegen, er ist mir zu groß.
- I.: Was heißt denn „er ist mir überlegen“?
- A.: Daß er stärker ist und größer.
- I.: Na, ärgert er dich denn mit seiner Kraft?
- A.: Nö. Das heißt, ich hab' nicht mehr erlebt, ich hab' im Sommer und im Winter nicht mehr erlebt, daß er mich geärgert hat.

I.: Gibt er denn damit an, oder was stört dich?

A.: Er hat, er fühlt sich immer der Stärkste und will immer der Größte sein und ..

I.: Mhm. Und wenn du noch mal sagen müßtest, wer dein Freund ist? Welche Kinder sind denn deine Freunde, wenn du das nochmal zusammenfassen solltest?

A.: Mhm, mit denen ich, denen ich vertraue und die nicht so grantig sind.

I.: Gut. Fällt dir noch was Wichtiges ein?

A.: Nö.

I.: Dann machen wir Schluß.

Alexanders Vorstellungen sind in vielfacher Hinsicht charakteristisch für sieben- bis achtjährige Kinder. Betrachten wir einige seiner Aussagen:

- *Ohne Freund ist man allein und traurig.* Alexander erkennt, daß man sich auch in Gegenwart von anderen, also in der Schule, allein fühlen kann und entwickelt also einen Begriff von Einsamkeit.
- *Ein Freund muß nett zu mir sein und verträglich.* Der Freund wird aus einseitiger egozentrischer Perspektive gesehen, als jemand, der Egos Bedürfnissen entspricht.
- Kinder, die angeben oder überheblich sind, werden als Freunde abgelehnt. Dies zeigt, daß sich Alexander an Normen der Gleichrangigkeit der Freunde zu orientieren beginnt.
- Ein Begriff von Vertrauen ist erst in Ansätzen vorhanden. Jemandem vertrauen wird verstanden als einem anderen in einer spezifischen Situation etwas glauben – nicht als etwas, das wechselseitig und situationsübergreifend ist und das nicht eigens eingefordert werden muß („aber das sagt man davor“).

Ich möchte mich im folgenden auf das Thema „Streit und Konfliktlösung“ beziehen, das deshalb so interessant ist, weil Streitsituationen, die ja zum Alltag von Kinderfreundschaften gehören, ein idealer Ort sind, um die Lösung von Konflikten in Interaktionen zu lernen. Außerdem wird gegenwärtig in der Schulpädagogik angesichts der bedrohlichen Medienberichterstattung über die Gewalt an Schulen das Lernziel „gewaltfreie Konfliktlösung“, das innerhalb der Friedenspädagogik Mitte der 1970er Jahre einen ersten Boom erlebte, besonders betont. Zum Zwecke der Gewaltprophylaxe sollen Lehrkräfte ihren Schülern und Schülerinnen beibringen, Konflikte verbal und zur beiderseitigen Zufriedenheit der Kontrahenten zu lösen. Dieses Lernziel gilt auch schon in den ersten Klassen. Was aber denken Kinder hierzu? In meinen Interviews mit Kindern zu diesem Thema habe ich versucht, die hinter den Kinderäußerungen stehenden Deutungsmuster zu erfassen und zu kategorisieren. Auf diese Art ließen sich bei den befragten fünf- bis zwölfjährigen Kindern drei verschiedenartige Konzepte von Streit identifizieren. Die von den Kindern genannten Lösungen zur Streitbeendigung sind jeweils sinnvoll darauf bezogen.

(1) Für die Fünf- und Sechsjährigen bedeutet Streit, daß die Kinder aufgrund verschiedenartiger Handlungen *körperlich aneinandergeraten*, zum Beispiel, wenn beide einen begehrten Gegenstand haben möchten. Dabei herrscht eine Moral der strengen Vergeltung: Wie du mir – so ich dir! Da für diese Kinder Streiten mit Hauen und Rangeln identisch ist, empfehlen sie für das Vertragen eine höchst einleuchtende und pragmatisch-elegante Lösung: einfach aufhören mit dem Schlagen und/oder einfach weggehen. Einige Kinder heben hervor, daß das Versöhnen durchaus einseitig von einem Partner ausgehen muß, denn wenn keiner aufhört, geht es immer weiter. Dazu ein Zitat eines Sechsjährigen, der auf die Frage: „Wie beendet ihr euren Streit?“, antwortet: „Aufhören einfach, denn sonst haut mich der andere immer zurück. Dann hört's nie mehr auf, weil niemand den letzten Schlag abhaben will.“ Bei diesem Kind bahnt sich die

Einsicht an, daß die reziproken Handlungsmuster durchbrochen werden müssen, da sonst eine Eskalation entsteht.

(2) Bei den Achtjährigen bildet nicht das Aneinandergeraten durch unterschiedliche Handlungen den Streit, sondern sie sehen als Auslöser den *psychologischen* Sachverhalt, daß der andere die *Bedürfnisse* des Freundes *verletzt* bzw. dessen Erwartungen enttäuscht: Er zeigt plötzlich aggressive Verhaltensweisen („der hat angefangen!“ ist die Standardantwort der Achtjährigen zur Erklärung von Streit), tut etwas, das den Wünschen des Freundes nicht entspricht bzw. den Gleichheitsgrundsatz verletzt („will immer allein bestimmen“). Ihre Lösungsvorschläge laufen deshalb darauf hinaus, die streit-auslösende Handlung konkret oder symbolisch rückgängig zu machen, zum Beispiel indem sie sich für diese Handlung entschuldigen. Auch das Sich-Abwechseln wird als Lösung genannt. Es läßt jeden zu seinem Recht kommen, ist aber nur ein Ersatz für ausgereifere Formen der Aushandlung.

(3) Für die Zehn- und Zwölfjährigen ist Streit nicht nur körperlich, sondern im wesentlichen eine *verbale Auseinandersetzung* (also nicht mehr ein körperliches Aneinandergeraten). Diese Kinder erkennen, daß *beide* am Streit beteiligt sind, zum Beispiel durch unterschiedliche Meinungen, und bevorzugen Lösungen, an denen beide beteiligt sind und die zur beiderseitigen Zufriedenheit beitragen. Es genügt nicht, einfach Entschuldigung zu *sagen*, sondern man muß darum *bitten*, und der andere muß es akzeptieren. „Feststellen, wer recht hat“ und Einsehen des Unrechts ist eine weitere der von den Älteren häufig genannten Lösungen. Es ist unmittelbar einsichtig, daß diese Art der Aushandlung für die geistige Entwicklung des Kindes besonders förderlich ist, denn (wie PIAGET betont): „Der Beweis ist aus der Diskussion entstanden.“

Aus den Interviews wird deutlich, daß Kinder eine starke Motivation an der Aufrechterhaltung der Freundschaft haben und bald einsehen, daß zur Pflege der Freundschaft das Hervorkehren positiver sozialer Verhaltensweisen erforderlich ist. („Man muß sich immer von seiner besten Seite zeigen“, meinen einige mit großem Bedauern und finden es entsprechend schwierig.) Viele thematisieren, daß eine Impuls- und Verhaltenskontrolle notwendig ist. So würde ein zehnjähriger Junge seinem Freund nicht sagen: „Du blöder Idiot, mit dir spiele ich nicht mehr“, sondern: „Ein bißchen blöde bist du hier oben.“ Dies alles spricht für die These von YOUNISS (1982), daß Freundschaftsbeziehungen einen idealen Lernort für Kinder darstellen, der sie motiviert, Spannungen zu ertragen und Lösungen im beiderseitigen Interesse herbeizuführen, da sie sonst den Verlust des Freundes riskieren.

Die Kenntnis dieser Streitkonzepte von Kindern ist für Pädagog(inn)en wichtig, da sie geneigt sind, mit den Augen der Erwachsenen das kindliche Streitverhalten zu bewerten. So beobachteten NICKEL/SCHMIDT-DENTER (1980) bei Vorschulkindern die gleichen Muster der Streitbeendigung, die auch unsere Fünf- und Sechsjährigen nannten, deuten sie jedoch als „aggressive Durchsetzungstechnik“ einerseits und „Rückzug“ bzw. „Vermeidungsverhalten“ andererseits, was nicht wünschenswert sei, weil es einer Niederlage bzw. einem Sieg des Konfliktgegners gleichkomme. Was hier aus Erwachsenen-sicht als unangemessen bezeichnet wird, ist aber in den Augen der Kinder angemessen und sinnvoll: Sie betrachten Streit als momentane körperliche Auseinandersetzung, die man eben am besten dadurch beendet, daß man mit dem Schlagen aufhört. Von den jüngeren Kindern wird bei ihrem Nachdenken über Streit die Situation nicht nach dem Gewinner-Verlierer-Prinzip interpretiert. Auch die Gestaltung der Beziehung nach Regeln der strengen Gegenseitigkeit, was zu einer Moral der Vergeltung (Wie-du-mir-

so-ich-dir) führt, ist offenbar eine notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung zu einer abwägenden moralischen Einstellung, die auch die Perspektive des anderen einbezieht.

Betrachten wir die Streitkonzepte und die Konfliktlösungsstrategien der Kinder, so lassen sie sich leicht mit Rückgriff auf formale Konzepte der kognitiven Entwicklungspsychologie deuten: Fokussierung auf sichtbare Handlungsmerkmale, naiver Empirismus oder Realismus im Sinne PIAGETS, einseitige soziale Perspektivenübernahme im Sinne SELMANS, Reziprozität der Handlungen im Sinne von YOUNISS. Der Reichtum und die qualitative Andersartigkeit der kindlichen Denkinhalte und Argumentationsmuster werden jedoch bei alleiniger Berücksichtigung strukturtheoretischer Aspekte nicht sichtbar. Und für Pädagogen, so läßt sich aufgrund prinzipieller Überlegungen folgern, ist nicht nur die Kenntnis der Strukturen, sondern auch die Kenntnis der Inhalte wichtig, denn eine Theorie der moralischen und der sozialkognitiven Erziehung muß eine Performanztheorie sein, also angeben, unter welchen situativen, sozialen und motivationalen Bedingungen sich die Kompetenzen entfalten.

Ich möchte nun einige allgemeine didaktische Konsequenzen für den Bereich des sozialen Lernens aufzeigen. Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten, um den Kindern in ihrem Denken begegnen zu können, ist nur der erste Schritt. Die Frage ist, in welcher Weise der Lehrer oder die Lehrerin darauf reagiert. Zur Beantwortung dieser Frage ist es zunächst wichtig, zu klären, um welchen Lerntypus es sich beim sozialen Lernen handelt. Innerhalb der grundschuldidaktischen Diskussion wird das soziale Lernen häufig verengt auf das Erlangen sozialer Kenntnisse und auf das Einüben sozialer Verhaltensweisen im Sinne einer Sozialtechnik. Dabei werden vor allem verknüpfende und bestenfalls einsichtige Lernformen betont. Beim Erwerb von Grundqualifikationen sozialen Handelns geht es aber um strukturelles Lernen, zum Beispiel bei der Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme. Um diese Art Lernen in Gang zu setzen, muß laut PIAGET der Erzieher eine kognitive Dissonanz herbeiführen: Die Kinder sollen den Widerstand des Objekts bzw. den Widerspruch eines Subjekts verspüren, das Ungenügen ihrer Lösungsversuche spüren und motiviert werden, ihre Assimilationsschemata zu verändern. Traditionelle Methoden sind: Bereitstellung von Möglichkeiten der Rollenübernahme, zum Beispiel im Rollenspiel (mit der Problematik des Transfers auf Ernstsituationen), der Einsatz von Materialien, die das Kind anregen, über Gefühle, Absichten, Motive des anderen nachzudenken, bzw. die dem Erfassen von Handlungsabläufen und dem Bewerten von Handlungsergebnissen dienen, die Förderung von Diskussionen über moralische Dilemmata oder das Bereitstellen von Situationen, in denen Kinder voneinander lernen können, wie beim Helfersystem oder der Partnerarbeit.

Für die Grundschuldidaktik und -pädagogik folgt daraus zweierlei: Schule muß einerseits Raum geben für die *Ermöglichung sozialer Erfahrungen*. In zahlreichen „Beiträgen zu Reform der Grundschule“ des Arbeitskreises Grundschule sind entsprechende Projekte und Praxisvorhaben vorgestellt. Etwas zu kurz in der Diskussion kommt der Aspekt, daß die Schule Raum und Gelegenheit schaffen muß, damit Kinder selbst *an der Erarbeitung sozialer Regeln mitwirken* und tatsächlich in der Schule Mitverantwortung erfahren können (der „Just community“-Ansatz von KOHLBERG).

Schule muß andererseits Raum geben, daß Kinder diese Erfahrungen *zur Sprache bringen* können. Auch dieser Aspekt findet häufig wenig Beachtung, zumal nicht nur in Berlin die Stundentafel aus diversen Gründen gekürzt wurde und das Konzept einer vollen Halbtagschule nicht einmal ansatzweise realisierbar erscheint.

Insgesamt sind die Möglichkeiten der Schule jedoch eher skeptisch zu bewerten. Einmal wird im offiziellen Lehrplan der Grundschule dem sozialen Lernen nur ein geringer Stellenwert zugewiesen (im Berliner Rahmenplan Sachkunde wird der Herstellung einer Taschenlampe mehr Raum gewidmet als den Konfliktlösungen unter Kindern). Nur in der Eingangsstufe in Berlin existiert ein Curriculum „Soziales Handeln“ (das ich selbst im Auftrag des Senators für Schule 1984 entwickelt habe). Das soziale Lernen bleibt häufig dem heimlichen Lehrplan überlassen. Zum anderen unterliegt Schule als gesellschaftliche Institution gewissen organisatorischen Zwängen und hängt nicht vom guten Willen der Beteiligten allein ab. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist in noch stärkerem Maße, als PIAGET es für die Eltern-Kind-Beziehung angenommen hat, auf Autorität und Gehorsam gegründet und somit der Entwicklung einer autonomen Moral wenig förderlich.

Schlußbemerkungen

Zum Abschluß noch ein Wort zur Einschätzung der Reichweite der Entwicklungspsychologie PIAGETS, die ich hier als wichtige theoretische Perspektive für die Grundschuldidaktik vorgeschlagen habe. PIAGETS Theorie läßt sich nutzbar machen für die Diagnose des Entwicklungs- bzw. Leistungsstandes, für die Planung der Curricula im Sinne einer Strukturierung der Inhalte gemäß dem Entwicklungsstand der Kinder sowie für die Organisation von sozialen Lernprozessen unter Kindern. Sie ist ferner hilfreich bei der Bestimmung von Bildungszielen, indem sie das Handlungs- und Denkpotehtial von Kindern, also die altersspezifischen Ich-, Sozial- und Sachkompetenzen verdeutlichen und somit Unter- oder Überforderungen benennen kann. Sie verweist dabei auf Begrenztheiten des pädagogischen Handelns, indem sie aufzeigt, daß gewisse Kompetenzen, wie soziale Kognition oder Moral, nicht lehrbar, aber lernbar sind.

Es hieße PIAGET mißzuverstehen, wenn man aus der Konzeption des Kindes als aktiven Gestalter seines Lernprozesses ableitet, daß es ausreiche, lediglich eine *anregende Lernumwelt* für die Schüler sozusagen *als Selbstbedienungsladen* zu schaffen. PIAGET selbst hat dazu Stellung genommen in seiner Auseinandersetzung mit SUSAN ISAACS, die sich für selbstbestimmtes Lernen einsetzte, und hat hervorgehoben, daß die Aufgaben der Lehrkraft vielfältig sind: Sie muß die Lernangebote vorstrukturieren, den Kindern bei der Auswahl der für sie geeigneten Angebote behilflich sein, und sie muß „nachstrukturieren“, das heißt die Entdeckungen und Erfahrungen der Kinder gemeinsam mit ihnen systematisieren und verallgemeinern (PIAGET 1972, S. 172; siehe auch FATKE/SCHWEITZER 1982).

Die Schlagworte „offener Unterricht“ und „Kindorientierung“, die heute die grundschulpädagogische und -didaktische Diskussion bestimmen, haben in meinen Augen gefährliche Konsequenzen, weil sie vielfach gleichgesetzt werden mit dem Verzicht auf strukturierte Lernangebote und Lehrgänge und vor allem mit dem Verzicht auf Herausforderungen im Sinne der Heranführung an Bildungsinhalte. Wenn Kindorientierung nur gesehen wird als Sich-Einstellen auf die momentanen Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen der Schüler und Schülerinnen, ohne daß gleichzeitig Herausforderungen und Anregungen zur Horizonterweiterung gegeben werden, verfehlt Grundschule ihren Bildungsauftrag, Kinder über sich und ihre Lebenswelt aufzuklären.

Ich habe eine Programmatik vorgestellt, die in der Grundschuldidaktik erst ansatzweise verwirklicht ist und die sich nicht in einsamer Arbeit am Schreibtisch erledigen

läßt, sondern nur in interdisziplinärer Arbeit von Pädagog(inn)en, Entwicklungspsycholog(inn)en, Fachwissenschaftler(inne)n und Fachdidaktiker(inne)n – sowie in Zusammenarbeit mit den Kindern selbst.

Dabei möchte ich mein Programm „Dem Kind in seinem Denken begegnen“ bzw. „Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten“ nicht funktional verstanden wissen als bloßes Instrument zur Optimierung schulischer Lernprozesse, sondern als Ausdruck der Achtung und des Respekts vor den Kindern, indem der Psychologik ihres Denkens nachgespürt wird, und vor allem als Herausforderung an die Pädagogen und Pädagoginnen, von Kindern zu lernen und Bereicherungen ihres Menschseins zu erfahren: indem sie auch bei sich kindliches Fragen, Staunen, Wünschen und Phantasieren wieder zulassen.

Literatur

- DONALDSON, M.: Wie Kinder denken. Bern 1982
- FATKE, R./SCHWEITZER, F.: Wider die didaktische Verengung Piagets in der Pädagogik. In: NEUE SAMMLUNG 23 (1983), S. 102–123.
- FAUST-SIEHL, G.: Kindgemäßheit – Leitbild im Wandel. In: GÖTZ, M. (Hrsg.): Leitlinien der Grundschularbeit. Langenau 1994.
- FAUST-SIEHL, G./SCHMIDT, R./VALTIN, R. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt a.M. 1990.
- FAUST-SIEHL, G./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Religion in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1994.
- FROMM, M.: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Weinheim 1987.
- HÄNSEL, D.: „Kindgemäßheit“ – Programm einer Pädagogisierung der Schule. In: PÄDAGOGIK 5 (1989), 5, S. 29–35.
- KLAFFKI, W.: Lernen, Lehren. In: Neues Pädagogisches Lexikon, hrsg. von GROTHOFF, H. H./STALLMANN, M., Stuttgart 1971, S. 695–701.
- KLAFFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1991.
- KLEWITZ, E.: Zur Didaktik des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts vor dem Hintergrund der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt a.M. 1988.
- LOMPSCHE, J. u.a.: Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin 1988.
- NICKEL, H./SCHMIDT-DENTER, U.: Sozialverhalten von Vorschulkindern. München 1980.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1986.
- PIAGET, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien 1972.
- SCHWARZ, H.: Lebens- und Lernort Grundschule. Frankfurt a.M. 1994.
- SELMAN, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M. 1984.
- VALTIN, R.: Legasthenie – Theorien und Untersuchungen. Weinheim 1974.
- VALTIN, R.: Zur Machbarkeit der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In: VALTIN, R./JUNG, U./SCHEERER-NEUMANN, G.: Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Heidelberg 1981.
- VALTIN, R.: Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe. Reinbek 1991.
- VALTIN, R./NÄGELE, I. (Hrsg): „Schreiben ist wichtig!“ – Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a.M. 1993.